

研究ノート

持続可能な社会づくりに向けた総合的な学習の時間の協働的実践と考察
～コンピテンシー・ベースの学びをサポートするコーディネータの意義～松田 剛史¹溝渕 清彦²

1. はじめに

学習指導要領（2017 年告示）を見据え、「生きる力」につながる資質・能力の育成に向けた学びと地域資源を活用した学校教育のあり方を模索した実践研究である。持続可能な開発のための教育（以下、ESD³）の視点を意識した教育・学習活動や市民活動がみられる石狩市をフィールドとした 2015 年度での事例であり、学校外の学習コーディネータがカリキュラム・マネジメント⁴やコンピテンシー・ベース⁵による学習活動の展開に有為なはたらきを示すことができたかを紐解くものである。

2. 石狩市における ESD の推進

当市では、石狩市環境基本計画（第 2 次）にある「環境行動の輪が広がるまちづくり」に基づき、地域の人材や NPO また学校・社会教育などにおいて環境教育が根づきつつある。また「石狩浜自然ふれあい学習」や「薪割り体験と地域資源の活用」などといった環境教育のプログラムを持っており、諸団体と教育機関とが相互に連携・実践している。

2013 年度、特認校⁶の市立生振小学校を実証校にして、環境省 ESD 環境教育プログラム実証等事業（以下、ESD 実証等事業）が設定され、本事業に係る ESD 環境教育推進委員会（以下、ESD 推進委員会）が設置された。既に同校はユネスコスクール⁷に認定されており、この機会を経ることで ESD を視点とした教育活動が市内においてより実践的なものとなっていった。その 2 年後には、同厚田小学校、同双葉小学校が実証校となり、また環境省 北海道環境パートナーシップオフィス（以下、EPO 北海道）が市内複数校にかかわって事業展開するといった経緯から、ESD の視点が石狩市のさまざまな教育活動において浸透していくこととなった。他方、市では石狩浜海浜植物保護センターを特定非営利活動法人いしかり浜辺ファンクラブ⁸に運営の一部を委託するなど、環境教育の推進にまつわる市民および諸団体との協定や連携にも積極的でもある。

¹ 松田剛史：藤女子大学非常勤講師

² 溝渕清彦：環境省 北海道環境パートナーシップオフィス チーフ（運営団体：公益財団法人北海道環境財団）

³ ESD：Education for Sustainable Development の略

⁴ カリキュラム・マネジメント：学校教育課程の計画・実施・評価・改善を有為に図りそれを整備すること

⁵ コンピテンシー・ベース：コンピテンシー（資質・能力）を身に付けることに基本を置くということ

⁶ 特認校：学区に限らず離れた地域からでも入学できる運営体制をとった学校

⁷ ユネスコスクール：ユネスコ憲章に基づいた理念の実現を目指し、平和や国際的な連携を実践するために指定された学校

⁸ 特定非営利活動法人いしかり浜辺ファンクラブ：石狩浜の環境保護・保全、地域振興に取り組むために 2011 年設立、2016 年に法人認証された NPO

また、「実物を見せる」「体験する」に主眼を置いた学習活動だけでなく、「資質・能力」育成の面からも対応できる環境教育のあり方についても多様なステークホルダー間で模索している。このような学校、地域、行政がコンピテンシー・ベースや ESD をひとつの拠り所として学びの協働を推進している石狩市の取組は特筆に値する。

3. 石狩市の学校における学習コーディネート実践

2015 年 6 月、ESD 実証等事業にかかわって、石狩市を実証地域とした ESD 推進委員会が設置された。本委員会では市内小学校 2 校を実証校に指定し、主に総合的な学習の時間において ESD の視点を取り入れた授業実践の形成に取り組んだ。本論ではその 1 校である石狩市立双葉小学校での取組を取り上げる。

3-1 何を身に付けさせたいのか

ESD 実証等事業の運営は EPO 北海道が事務局として担い、推進委員会は市、市教育委員会、大学、NPO などに所属する 6 名によって構成された。年度を通して計 4 回の委員会が開催され、実証校での進捗状況や課題点などについて議論が交わされた。

本校での実践では、ESD の視点から学びを総合的にコーディネートする人材を配置するという段取りが組まれた。コーディネータには推進委員のメンバーから NPO 関係者（本稿執筆者・松田）が委嘱された。実証事業を担当学年でのみで考え実践していくのではなく、第 3 者的な立場からも学習をサポートしたりアドバイスできる役割が存在することで、ESD の視点をもった教育活動の推進が有為にすすめられるか、その意義はどのようなものであるかを検証することを意図し、コーディネータが配置された。また、地域資源と学校教育課程との連携・活用、また学習内容そのものと身に付けさせたい資質や能力・態度をいかに結びつけてはぐくめるかも本取組のポイントであった。

一般的に言えば、総合的な学習の時間など単学級では実践し難いような学習活動では、学年団によってある程度共通のテーマや方向性、体験活動などの機会などを組むことが多い。ゆえに企画・運営は当該学年の学年団教員によってなされる。本取組においても 3 学級（児童数 60 名；特別支援学級含む）の各担任がイニシアチブを取るのだが、まずは当該校教務主任（実践が進むにつれて内部コーディネータ的な役割を担うようになった）、市職員、コーディネータ、ESD 推進委員会事務局を含めた 7 人で事前打合せを行った。当初、議論は本年度の教育課程に沿って「何をやるか」「どんな活動があるか・できそうか」で始まった。そこで

身に付けさせたい資質・能力・態度	
考える	7
調べる	4
解決する	2
気付く	2
計画する	2
知る	2
設定する	2
伝える	2
取り組む	2
表現する	2
活かす	1
引用する	1
書く	1
感じる	1
協力する	1
実践する	1
整理する	1
説明する	1
選択する	1
大切にする	1
楽しむ	1
捉える	1
発信する	1
話す	1
判断する	1
比較する	1
広げる	1
分析する	1
学ぶ	1
意見をもつ	1
意識をもつ	1
期待をもつ	1
見通しをもつ	1
コミュニケーションを取る	1
総計	51

【表 1 抽出した身に付けさせたい力】

コーディネータは「ここで児童は何を身につけるのか」「何のためにこの学習活動を行うのか」などの視点を投げかけ、「総合的な学習の時間で児童に身につけさせたい力」とは何なのかを学年団教員が共通して認識することが必要ではないかとの提案が出された。これを受けて、教務主任は学年団の担任3名と、それぞれ個人の意見として、子どもに身につけさせたい力（資質・能力・態度）をイメージできる限り書き出す作業に取りかかった。このとき集まった意見を「資質・能力・態度」に相当する文言のみを抜き出し整理したものが表1である。最上位は「考える力」であった。

続いて行われた第1回ワーキンググループでの議論は「身につけさせたい力」の検討作業が中心であった。結果、「調べる力」以下に見られるほぼ全ての能力・態度の醸成には「考える力」が根本かつ不可欠な要素であると判断しながらも、決して単独で養えるものではないとの認識をもった。「考える力」はその範囲が広く、また捉えも多様であったからである。これは至極当然のことであるが、この段階で議論を終了させないようコーディネータは留意した。

そこで、本単元で身に付けさせたい力を「考える力」として設定し、設定根拠（資料1）と、その力の要素を3つに分類して定義し（資料2）、ワーキンググループ全体で共通理解を図った。

子どもたちは、教科やその他の時間に様々なことを学びながら成長している。5年生の子どもたちにとって新しい知識を「知る」ことは、大切な学習活動である。しかし、単に「知識」を身に付けるだけでなく、それを「活用」できる力こそ高学年の子どもたちには、身につけさせたい。

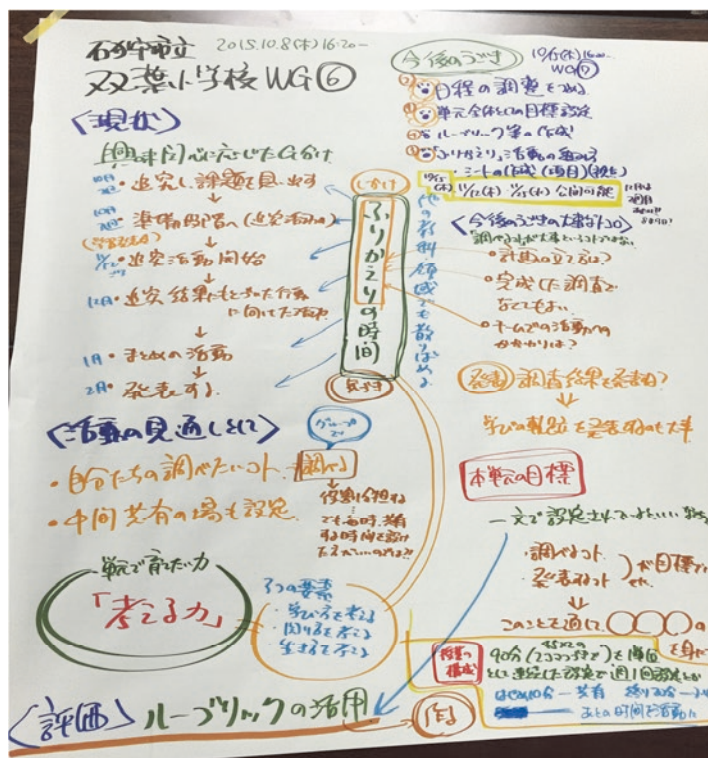
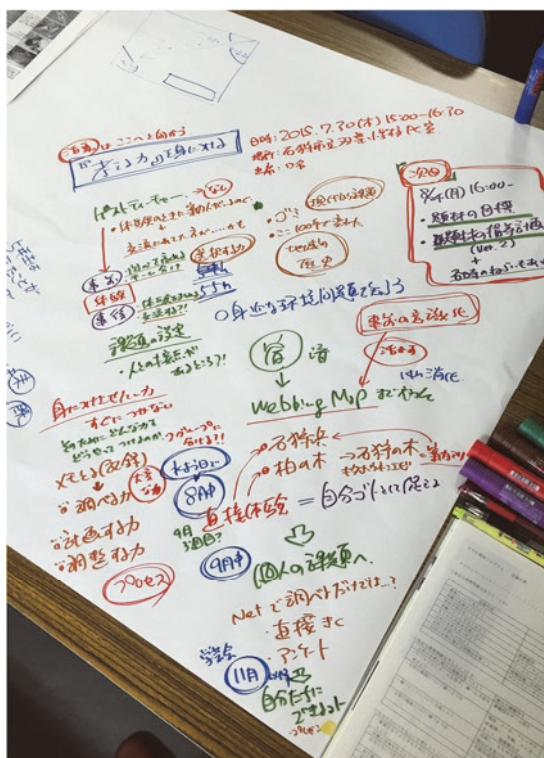
そこで、今回の単元では、探究的な活動の段階において、情報収集の計画を立てたり、集めた情報を分析・整理したりといった活動を意図的に組み込むなど、「考える力」を育てることをねらった学習活動を展開する。問題解決に当たってはチームでの協同的な学習の場面を設定し、汎用的な能力の育成も図る。単元を通してこれらの活動を展開する中で子どもたちに自ら「考える力」を身につけさせたい。

【資料1 身に付けさせたい力の設定理由】

「学び方を考える」	「関わり方を考える」	「生き方を考える」
情報を集める、分析する、整理するなどの学び方を身に付ける	対象や他者との関わり方や協同的に課題解決に当たる態度を身に付ける	学んだ事柄を自分自身に生かし、高めていく姿勢を身に付ける
○社会的事象等に対して問題意識を持ち自らの課題を発見する ○適切に選択し、情報を収集する ○集めた情報を分析する ○分かりやすくまとめ、表現する	○対象の価値や異なる考えを受け入れながら協働して課題の解決にあたる ○課題解決に向けて社会活動に参加しようとする	○学びをふり返り、自らの生活に生かす ○自らの生活の在り方や自身の成長についてふり返る

【資料2 考える力の要素】

学習活動の目的をコンピテンシー・ベースで設定すること、身に付けさせたい力を児童の現状を踏まえて可視化しその要素を見いだすこと、そして学年団教員の間でそれらの共通理解を図ることで単元の学習活動が意味あるものとなるよう、コーディネータは意識して取り組んだ。学年団は身に付けさせたい力をいかに醸成するかを根底に、単元で必要となる活動を見つめ直しながら教育課程を修正・改善し、他の教科・領域の学習活動をも意識したカリキュラムの構想へと向かい始めた。「何を学ぶのか」ではなく、「何を身に付けるのか」を第一に考えた授業への転換である。



【写真1 (左)・2 (右) ワーキンググループでのファシリテーション・グラフィック (左: 第2回 右: 第6回)】

3-2 カリキュラム・マネジメントへの道すじ

学校行事として予め組まれていた宿泊学習のテーマを「環境」とし、総合的な学習の時間の実践に向けた準備的で導入ともなる学習の場としても組み込んだ。その結果、児童の「環境」というテーマに対する学びへの意識が高まり、実際に総合的な学習の時間で実施する「石狩浜探索」へと意図的につなげる事前学習の場もなった。根底となる「学びの主体性」や「資質・能力」をいかにはぐくむかについての「しかけ」は、随時、学年団とコーディネータとが連携して取り組んだ。



【写真3 石狩浜学習のようす】

【体験のフェーズ】○身近な環境問題を知ろう（18時間）

・宿泊学習や身近な自然にふれ合い、その良さや問題点などを見つけることができる。

月	活動内容（○）と学習のねらい（・）	活動・方法	時数
6	オリエンテーション		1
	○環境について考えよう ・当別の自然について知り、環境に対する興味をもつ。		2
	○体験の計画を立てよう ・宿泊学習で行う、自然体験プログラムを決め、体験する。		2
	○事前学習会をしよう ・宿泊学習の事前学習を行い、環境に関する関心を深める。		2
	（この間、宿泊学習にてさまざまな体験をする）		
7	○体験したことをまとめよう ・自分のテーマについて新聞にまとめることができる。	新聞製作	3
	○まとめた内容を交流しよう ・自然の良さについて共有することができる。	ポスターセッション	1
9	○石狩の自然を見つめよう ・身近な自然について関心をもつことができる。	ウェビングマップ	1
	○石狩の自然を知ろう ・石狩の自然についてすばらしさや問題点などを知ることができる。	DVD鑑賞	1
	○石狩の自然にふれよう ・石狩の自然のすばらしさと問題点について知ることができる。	体験活動（石狩浜・柏など）	4
	○石狩の自然の良さや問題点を振り返ろう ・良さや問題を確認し問題意識を持つことができる。		1

【探究のフェーズ】○身近な環境問題を考えよう（20時間）

・体験したことから課題を見つけ、身近な環境について考えることができる。

10	○石狩の自然に関する課題を見つけよう ・石狩の自然の関心課題を見つけることができる。	ウェビングマップ	2
	○テーマごとにチームを作り調べる手段を考えよう ・課題解決手段を考えることができる。	課題別のチーム作り	4
	○課題解決の手段について学習しよう ・課題解決に必要な手段を理解することができる。		1
11	○石狩の環境について調べよう ・課題解決のための情報を収集し、分析することができる。	電話、メール、聞く、手紙、web、図書館等	8
12	○調べた情報を整理しよう ・グループ内で情報の整理・分析を行うことができる。	交流、課題・疑問発見	1
	○発表の準備をしよう① ・交流に向けてグループ内で準備することができる。		2
	○発表の準備をしよう② ・発表する内容について精査し、発表の準備をすることができる。		2

【実践のフェーズ】○自分たちにできることを考えよう（22時間）

・自分たちの活動をプレゼンテーションにまとめ、取り組みを発表することができる。

・いままでの活動を振り返り、環境問題を自分事として考えることができる。

1	○活動のまとめへの見通しを持とう ・伝える活動の意味について説明することができる。	オリエンテーション	2
2	○取り組んだ活動をまとめよう ・プレゼンテーション資料を作ることができる。	プレゼン作り（写真5枚）	8
	○取り組んだ内容を発表しよう ・他者に分かりやすい発表をすることができる。		6
	○プレゼン活動をふりかえろう ・自らの生活のあり方や自身の成長を振り返ることができる。		2
	○学習全体の振り返り ・学びを振り返り、自身の成長について振り返ることができる。		2
	○自分の生き方を考えよう ・学びを振り返り、自らの生活に活かす手立を考えることができる。	ルーブリックの活用	2

【身に付いた能力・態度が今後、どこにつながっていくか】

- ◆見通しをもち、計画する力→6年生を送る会、卒業式など
- ◆情報を集める、整理する、分析する力→学習の基礎基本の定着
- ◆他者の立場に立ち、共感し、協働する力→学び合い、支持的風土、協力的な温かい関係性
- ◆生き方を考える力→人との関係や地域との関係など、つながりを大切にする

【資料3 第5学年総合的な学習の時間 ESD 環境プログラム（年間指導計画）】

これに則って年間指導計画も修正し、単元の指導目標を「石狩川河口周辺の自然環境を探究する活動を通して動植物の生態や人間が自然環境与える影響を知るとともに自らの生活の在り方や自身の成長について考える」として、宿泊学習に向けた事前学習の場面から本実践をスタートさせた。もちろん、宿泊学習（特別活動）自体も総合的な学習の時間の学びと連動する位置づけである。また、社会科、国語科、総合的な学習の時間「情報」ともリンクさせ、相互の学習活動に有為であるように意識をもった。最終的には前頁に示した実践プロセス（資料 3）として実際の取組は完結するのだが、ここに至るまでにコーディネータはどのような役割を果たし、児童や学年団の学びに影響を与えたのであろうか。

3-3 学びの軌跡を見取る「自己評価」～何が身に付いたのか～

学習成果を児童自身で見取れるようルーブリック⁹（資料 4）を導入し、ポートフォリオ評価¹⁰を意識した取組を実施した。

実践が中盤にさしかかった際「発表活動が本単元の終了」との見解が大勢を占めていた。多くの学校で総合的な学習の時間の最後の授業時間に見られる手法であり、これで幕引きにするとといったニュアンスがないとは言い難い。「発表する力」を身に付けることが目標であればまだ理解できるが、それでもまだ意味合いが広く、伝える力なのか、話す力なのか、もっと言えばわかりやすく伝えるために工夫をする力なのか、それとも自分の意見や意志を相手に伝えるように伝える力なのか…。兎にも角にも本単元で身に付けさせたい力は「考える力」である。そしてこの「考える力」は 3 つの要素から成り立つとして定義している。そうであれば、a)「発表活動の振り返り」をする必要があるのではないか、b)ポートフォリオされたルーブリックも活用した「本単元を

◆石狩の自然を見つめて・ルーブリック NO. 7◆

平成 27 年 () 月 () 日 ()

() 組 () 番 名前 ()

	1	2	3	評価
学習意欲	今日の活動に学ぶ楽しさを感じながら取り組むことができなかった。	今日の活動に学ぶ楽しさを感じながら取り組むことができた。	今日の活動に学ぶ楽しさを感じたり、自分の考えを生かしたりして取り組むことができた。	
情報を整理する力	発表に向けて、調べたことや考えたことを図や文に整理することができなかった。	発表に向けて、調べたことや考えたことを図や文に整理することができた。	目的に応じた発表方法を考えて、調べたことや考えたことを図や文に整理することができた。	
計画を実行する力	今日の計画をやりとげることができなかった。	今日の計画をやりとげることができた。	今日の計画以上のことをやりとげることができた。	
協力する力	グループの仲間と協力して、今日の活動に取り組むことができなかった。	グループの仲間と協力して、今日の課題の解決に取り組むことができた。	グループ内での活動が活発になるように仲間と協力し、今日の課題を解決することができた。	
<振り返り>				
<先生から>				

【資料 4 自己評価ルーブリック例】

⁹ ルーブリック：目標達成度を評価するための表であり、尺度と達成レベルを一覧表にしたもの

¹⁰ ポートフォリオ評価：学習、スキル、実績を実証するための成果を構造化しまとめた収集物による評価

全体通した自己の学びへの振り返り」の時間が必要ではないか、についてコーディネータからアドバイスがあった。担任団からは、a)の時間は必要だとの認識を得たが、b)の必要性に対しては十分な認識を得られたとは言えなかった。b)は単元の指導目標の達成場面としては最も重要な時間であるため、確証を得られないままでの時間設定・実践となってしまう。今後の学びへの向き合い方、他者とのかかわり方、そして自らの生き方を「考える」力がどう身に付いた（付いていない）のかを学習者である児童自身で見取ることができたのかは、課題として残された。

今回の取組だけで「考える力」が身に付くということではない。汎用的な能力・態度を身に付けるのは「誰かが教えてくれる」ということよりも、自身で気づき、必要感をもってそれを獲得するにはどうしたらよいのかを自ら見つけていくことが肝要である。そのきっかけとしての本単元での目標設定であり、ルーブリックの活用である。

授業者としてではなく、コーディネータとして授業づくりにかかわるにあたり重要なことは、学習者の姿や指導者の思いや願いといった「現状」をよく理解・共有・尊重し、そして常に「対話」を重ねることである。今回はそこまでのかかわりができていたとは言い難く、これも今後の課題である。

4 学びのコーディネータの意義

今回は、ESD の視点での学習活動は学校現場でいかに取り組めば有為であるかの実証実践であった。そのために意図的に学校外コーディネータを現場に入れ込むことができる環境にあった。また外部コーディネータを含む ESD 実証事業の関与を活かし、教務主任が学内コーディネータ的な機能を高めることとなった。その役割の実態はどんなものであり、有効性はあったのであろうか。また、どんな課題が見いだされたのであろうか。

4-1 コーディネータが果たした役割の実態

本実践におけるコーディネータの役割とはどういったものであったのか。そのサポートの実態を改めて以下にまとめてみる。

① コンピテンシー・ベースへの意識のシフト

当初の議論は教育課程に沿って「何をやるか」といったコンテンツ選定で始まったが、「この単元全体を通して児童は何を身につけるのか」「何のためにこの学習活動を行うのか」などといったコンピテンシー・ベースの学びをコーディネータが投げかけた。結果、教育課程を修正・改善しつつ、他の教科・領域の学習活動をも意識したカリキュラムの構想へと向かい始めた。「何を学ぶのか」ではなく、「何を身につけるのか」重心を置いた授業へのシフトである。

② カリキュラム・マネジメントの意識化

体験ベースの側面からも取り組みやすい特別活動「学校行事」との連携が実現した。また他教科・領域との連動性へも意識が向かい始めた。教科・領域横断的なカリキュラム編成へとつながるきっかけである。身につけさせたい力として「考える力」を設定することで、学びの見通しが共有されたことが大きかったと思われる。

③ 議論と共有の場としてのワーキンググループの運営

本単元の学びの根底となる「主体性」や「資質・能力」醸成についての「しかけ」は随時、学年団とコーディネータとが連携して取り組んだ。

④ リフレクション活動

児童の学習成果を児童自身が見取れるよう、ループリックを導入し、ポートフォリオ評価を意識した取組も実施できた。

⑤ 学習意識の尊重と環境の整備

学びたいことを児童自身が明確にもっているのであれば、グループ活動において1人グループも可能である。1人はダメだから他のグループに入らないといけないという掟はない。児童は教える対象であると同時に学びの主体としての学習者である。

一言で「コーディネータ」と言えども、学内外それぞれが担う役割は同一のものではない。外部コーディネータは、学習において何を身につけさせたいのか、共通して押さえておきたい目標（ゴール）は何か、学習者自身で学びへと向き合うための評価の在り方などについて考える機会をもたらし、実践途中にコーディネータ的な役割を担うようになった内部コーディネータは常に学年団教員の様子に気を配り、実際の学習活動やカリキュラム編成への調整を図っていた。ともすると外部コーディネータは、実質的に学習活動を支援していた内部コーディネータの「伴走支援者」として機能していたとも言える。両者が各々の立場と役割を認識し、協働することはその意義をさらに深くするものである。

4-2 学びのコーディネータは有効か

ESD 推進委員会では「有効である」と判断された。その理由は以下の通りである。

① 授業担当者とは違った視点から学びを見つめることができる

→正解ありき、誘導する、教える活動になりがちな授業から見方を変える

② 客観的に授業改善へとアドバイスができる立場

→多様な側面から協働的に活動をすすめることができ、あくまでも学習者主体の学びであることを意識した支援をする

また、本取組にかかわった市の担当職員は「明確な目標設定とコンピテンシー・ベースによる学習活動へのシフト、評価の在り方などにおいて、コーディネータが果たした役割は大きく、今後に残したい仕組みである」と語った。ただしこれは、当初よりESD 推進委員会で認識していた外部コーディネータにおいてであり、内部コーディネータについてはこの限りではない。しかし、外部コーディネータのかかわりによって内部コーディネータの役割が

テーマ	プログラム名
自然	・石狩浜学習
	・川の生き物調査
	・田んぼの生き物調査
地球温暖化、エネルギー	・エコキッズチャレンジ（改訂版学校版ISO）
	・風車見学、発電体験
	・ボードゲーム「ガバチョ」
リサイクル、資源	・薪割り体験と地域自然の活用
地産地消	・買い物ゲームとフードマイレージ
その他	・環境ポスター
	・水辺のリスクマネジメント講習

【表2 石狩市における環境教育プログラムタイトル一覧】

機能したと見ることもできる。成果物をゴールとするのではなく「何が身に付いたのか」を目指した本取組におけるプロセスを見渡すと、コーディネータの果たした役割はそのまま児童および当該学年教員の「学びへの向き合い方」に影響し、学習価値の向上へと少なからず寄与したと言えるのではないだろうか。

また、石狩市で作成している環境教育プログラム（表 2）のうちの1つ「石狩浜学習」では、国立教育政策研究所「ESD で身につけたい能力態度」（資料 6）の考え方を参考に、いしかり浜辺ファンクラブで作成したアイコンをプログラム自体に配置（資料 7）し、ESD の視点の見える化を図った。これは実際にプログラムの活動にあたる当クラブメンバーによる、コンテンツ学習からコンピテンシー・ベースへの転換を意識した取組である。

身につけたい力	能力・態度の概要
①批判的に考える力	合理的、客観的な情報や公平な判断に基づいて本質を見抜き、ものごとを思慮深く、建設的、協調的、代替的に思考・判断する力
②未来像を予測して計画を立てる力	過去や現在に基づき、あるべき未来像(ビジョン)を予想・予測・期待し、それを他者と共有しながら、ものごとを計画する力
③多面的、総合的に考える力	人・もの・こと・社会・自然などのつながり・かかわり・ひろがりを理解し、それらを多面的、総合的に考える力
④コミュニケーションを行う力	自分の気持ちや考えを伝えとともに、他者の気持ちや考えを尊重し、積極的にコミュニケーションを行う力
⑤他者と協力する態度	他者の立場に立ち、他者の考えや行動に共感するとともに、他者と協力・協同してものごとを進めようとする態度
⑥つながりを尊重する態度	人・もの・こと・社会・自然とのつながり・かかわりに関心をもち、それらを尊重し大切にしようとする態度
⑦進んで参加する態度	集団や社会における自分の発言や行動に責任をもち、自分の役割を理解するとともに、ものごとに主体的に参加しようとする態度

【資料 6 ESD で身につけたい7つの力】

これらから推察するに、コーディネータの存在が直接的ではないにせよ、本取組および ESD 推進委員会での議論は、石狩市における環境教育行政の進め方に影響をもたらしたとも言える。ここで学んだ市民が ESD の視点で環境・社会・経済を見つめつつ、今後、持続可能な地域づくりへの意識をはぐくむ人材となることを期待したい。



【資料 7 ESD アイコンを用いた石狩浜学習プログラム】

4-3 見いだされた課題

実践を経て、ESD 推進委員会では、授業担当者とは違った視点から学びを見つめたり、客観的に授業改善へとアドバイスができる立場、すなわちコーディネータの存在は ESD を推進する上で非常に大きな意味があると認識された。と同時に、以下の課題を見いだした。

- ① 子どもたちの実態を見つめ、身につけさせたい力を明確にした目的・目標の設計からスタートすることが大事であり、体験・活動を目的とした授業ではない。何をやるかより、こういった能力・態度を身につけてほしいかが重要。教員の意識変革が求められるが、それをどう養っていくかが課題。
- ② 学校教員、環境保全の専門家、環境教育の関係者の各専門家それぞれのやり方、ロジックがあり、これを埋めていく必要がある
- ③ コーディネータを次年度はどう代替したり、内包していくかが課題。人材選択や育成、資金調達、機会獲得など学校や教育委員会で考える必要がある。

この他にも、先に述べたように、学習者自らが主体的に学びを評価・蓄積・検証・改善していく「学びのリフレクション」の効果的な教育課程上の運用や、コーディネータと教員との信頼関係が構築できるような場の適切な設定など、多くの課題が明らかになった。

本取組は単年度事業であったため、ESD 推進委員会やコーディネータの導入をそのまま次年度以降も継続することはできなかったが、前述した「今後に残したい仕組み」の言葉にもあるように、学校はもとより市、市教委、NPO などのニーズが高まれば、これらステークホルダーで主体的に話す場を設け、議論し、工夫しながら実践へ向かうことも想像できる。実際、市内の環境教育にかかわるステークホルダーが集う場として「いしかり環境教育ネットワーク」の立ち上げに向けた取組が現在進行中である。石狩市がこれまでの経験から培ってきた知見を活かし、持続可能な学びの場づくりのひとつのモデルとして、道内外から注目される時期が来るのもそう遠い話ではないと感じられる。

5. おわりに

何ができるようになったか」「どのようにして学ぶのか」をマネジメントし、学びをコーディネートする役割の有用性は認められたが、評価を含めまだ不十分さが残る実践であった。ループリックを導入したとは言え、その意図や目的を十分に果たしていたかと言えば疑問が残る。学習の方向付けや意義については、内部コーディネータとして機能した教務主任の支援もあり、ワーキンググループである程度の共通認識が得られた。とはいえ、多忙な教員にとって年間 9 回のワーキンググループの開催は大きな負担であっただろうが、チームとして活動するには少なかったとも言える。また、本取組自体に対する事後評価はまだ完全とは言えず、PDCA サイクルをうまく回せていなかったのも事実である。しかし、本取組で実践校の児童や教員が ESD を視点とした学びに触れ、事後の学習や指導に活かされているのであれば、相応の意義があったのではないだろうか。

コーディネータの役割は、教員や NPO スタッフなどといった学習活動の指導にあたる関係者が目標に向かって共通認識をもつための場をつくることと、学びの交通整理をすることである。コーディネータが学習の全てにわたってメイキングし、イニシアチブを取っ

て進めるのではない。年度が代われれば担当する教員も代わる。しかし実績としては受け継がれる。そんな継承が数年続けば、文化として定着する。経験した教員たち自らがコーディネータとなっていき、外部との接点も積極的に求めるようになれば、今次改訂の学習指導要領で言うところの「社会に開かれた教育課程」にも結びついていくであろう。ということは、これは教員だけの話ではない。地域で活動を推進する者はもとより、ひいては全ての大人たちにもかかわりと責任がある話なのである。

子どもたちの未来に向けて、教員も含めた地域の大人たちがよりよい教育活動とともに築いていく。そのひとつとして大人たち自らが「学びのコーディネート力」を磨いたり、活用することは今後、重要なこととなるのではないだろうか。

<参考資料>

- 文部科学省「学習指導要領解説総則編」東洋館出版社 2008 年
- 文部科学省「中等教育資料 No.934」学事出版 2014 年
- 国立教育政策研究所「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基礎原理」2013 年
- 国立教育政策研究所「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理」2014 年
- 国立教育政策研究所「「持続可能な開発のための教育（ESD）」はこれからの世界の合い言葉―持続可能な社会づくりを目指した取組に向けて―」2015 年
- 国立教育政策研究所「資質・能力 理論編」東洋館出版社 2016 年
- 安彦忠彦「「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり」図書文化 2014 年
- 佐藤学「専門家として教師を育てる」岩波書店 2015 年
- 西岡加名恵、石井英真、田中耕治「新しい教育評価入門」有斐閣 2015 年
- 西岡加名恵「資質・能力を育てるパフォーマンス評価」明治図書 2016 年
- 松下佳代「パフォーマンス評価」日本標準 2007 年
- 田村知子「カリキュラムマネジメント」日本標準 2014 年
- ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ「大学教員のためのルーブリック評価入門」玉川大学出版 2014 年
- トランスファー21「ESD コンピテンシー」明石書店 2012 年
- 「新教育課程ライブラリ 14「社会に開かれた教育課程」を考える」ぎょうせい 2016 年
- 地球環境パートナーシッププラザ（GEOC）「ESD 環境教育モデルプログラムガイドブック 3」2015 年
- EPO 北海道「北海道版 ESD 環境教育プログラム」2014 年
- EPO 北海道「北海道版 ESD 環境教育プログラム 2」2015 年
- EPO 北海道「北海道版 ESD 環境教育プログラム 3」2016 年
- 山本和彦「石狩市 ESD 実践発表報告会 実践事例報告（石狩市立双葉小学校）」2016 年
- 高橋恵美「石狩市の環境教育の推進について」2017 年

